



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA

V. 8, N.23, P.307-331

DOI: 10.18764/2525-3441V8N23.2023.32

APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA NA BNCC: A FORMAÇÃO DO LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

NOTES ON READING AT BNCC: READER TRAINING IN ELEMENTARY EDUCATION II

Cleber Ferreira Guimarães

0000-0002-1885-1220

Resumo: As propostas e políticas curriculares exercem grande impacto nos espaços escolares, pois orientam não só as práticas pedagógicas como também a elaboração de materiais didáticos e as ações de formação inicial e continuada. Assim, o objetivo geral desse artigo é identificar e analisar a concepção de leitura proposta pela BNCC do Ensino Fundamental II (2017). Para atingir o objetivo, realizamos uma análise documental com foco no Eixo Leitura presente na área de linguagem do componente curricular Língua Portuguesa. Teoricamente, partimos da concepção dialógica de língua (gem) advinda do Círculo de Bakhtin, bem como dos diferentes enfoques de estudo sobre leitura no campo da Linguística Aplicada. Concluímos que a BNCC apresenta uma mescla de concepções teóricas – dialógica e cognitivista –, exigindo dos professores, produtores de materiais didáticos e dos formadores de professores, uma fundamentação teórica consistente para que possam promover práticas e materiais didáticos que contribuam, efetivamente, para a formação de alunos-leitores responsivos e construtores de sentido.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Fundamental II. Leitura. Formação de leitores.

Abstract: Curricular proposals and policies have a great impact on school spaces, as they guide not only pedagogical practices but also the development of didactic materials and initial and continuing education actions. Thus, the general objective of this article is to identify and analyze the concept of reading proposed by the BNCC of Elementary Education II (2017). To achieve the objective, we carried out a document analysis focusing on the Reading Axis present in the language area of the Portuguese Language curricular component. Theoretically, we start from the dialogic conception of language (gem) arising from the Bakhtin Circle, as well as from the different study approaches on reading in the field of Applied Linguistics. We conclude that the BNCC presents a mixture of theoretical concepts - dialogic and cognitive -, demanding from teachers, producers of teaching materials and teacher trainers, a consistent theoretical foundation so that they can promote practices and teaching materials that effectively contribute to the formation of responsive student-readers and meaning-makers.

Keywords: BNCC. Elementary Education II. Reading. Reader training.

INTRODUÇÃO

Como sabemos, a leitura é uma prática social complexa de construção de sentido, em que entram em jogo/interação diversos elementos: o leitor e seus conhecimentos – enciclopédico, linguístico e textual –, o texto e o autor (KOCH; ELIAS, 2010). Leitor e autor/texto situados sócio-histórica e culturalmente. Enquanto atividade humana, ela está presente nas mais variadas situações do cotidiano, evidenciando, assim, sua relevância social e cultural. Lemos textos escritos, imagens, placas de trânsito, vídeos, e-mail entre outros, com objetivos diferentes: para nos informar, localizar informações precisas, aprender, fruir esteticamente etc. Nessa direção, a escola, principal agência de letramento, tem como papel fundamental promover práticas de leitura que contribuam efetivamente para a formação de leitores responsivos. Contudo, percebemos que ainda hoje existem lacunas a serem superadas com relação à formação de leitores, na Educação Básica.

Ao discutir os resultados insatisfatórios obtidos por alunos brasileiros em avaliações em larga escala como SAEB, SARESP, Prova Brasil, ENEM e PISA, Rojo (2009) levanta alguns questionamentos que julgamos ser ainda bastante pertinentes no contexto atual:

[...] como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 8, grifos nossos).

Com base nas indagações de Rojo (2009, p. 8), acreditamos ser relevante identificar e analisar a concepção de leitura presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – do Ensino Fundamental Anos Finais (2017), tendo em vista que este Documento, de caráter normativo, busca parametrizar e homogeneizar o ensino (de todas as áreas do conhecimento) a nível nacional. A Base do Ensino Fundamental, em sua versão final, foi homologada em 20 de dezembro de 2017, após diversas alterações no documento e com base na consulta pública. Já a versão final





da BNCC para o Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

É importante salientar que os Documentos Normativos supracitados já estavam previstos na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Durante a elaboração das Bases, embora tenha havido espaço para a participação de educadoras e educadores, bem como da sociedade civil a fim de que pudessem contribuir na melhoria das versões preliminares desses Documentos, Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam que as demandas² não foram de fato atendidas, isto é, não houve mudanças significativas nesses textos prescritivos.

Desse modo, também nos indagamos: Qual a concepção de leitura proposta pela BNCC (2017)? Que implicações tal concepção acarreta nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica? O capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos a presença do objeto leitura nas pesquisas em Linguística Aplicada; na sequência, apresentamos as concepções teóricas de leitura e suas implicações pedagógicas; posteriormente, analisamos o Eixo Leitura na BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais (2017) para identificar a concepção de leitura que embasa o referido Documento; por fim, tecemos algumas considerações finais.

309

INVESTIGAÇÕES NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A composição da metodologia para realização deste artigo baseou-se nas discussões da pesquisadora Paiva (2019) sobre a realização de estudos na área da linguística. Em vista de nossos objetivos, realizamos uma pesquisa exploratória que teve como objetivo “ampliar o conhecimento sobre o tópico escolhido” (PAIVA, 2019, p. 13-14). Nossa intenção neste estudo é abordar aspectos sobre aprendizagem da escrita pelos surdos,

1 Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em 23/02/2021.

2 A discussão sobre a elaboração e implementação da BNCC é bastante pertinente, contudo, foge do objetivo proposto nesse artigo. Para aprofundar a temática, conferir Cury; Reis; Zanardi (2018), que tratam da Base no contexto educacional mais amplo; e Gerhardt e Amorim (2019) que focalizam, especificamente, a relação entre ensino de línguas e literaturas e a BNCC.

dando ênfase ao Letramento Visual que, por sua vez, faz parte da Pedagogia Visual como meio mais indicado para garantir um processo satisfatório na aprendizagem do português escrito pelos surdos.



Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa. Paiva (2019) argumenta que as pesquisas qualitativas ajudam a “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, de diferentes formas” (PAIVA, 2019, p. 13). Selecionamos a abordagem qualitativa para compreendermos os fatores relacionados aos “erros” na escrita dos surdos, ou melhor, por que os surdos escrevem de forma diferente?

No tocante aos métodos, nesta etapa do estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica para contextualizar e “mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (PAIVA, 2019, p. 60). Dessa forma, reunimos produções científicas que discutem aspectos, conceitos e metodologias empregadas no ensino do português escrito para estudantes surdos.

A Linguística Aplicada (doravante, LA), área de estudos na qual este trabalho se insere, tem contribuído de forma profícua com pesquisas nas quais o objeto temático é a leitura. As pesquisas no campo científico da LA procuram investigar o funcionamento da linguagem em contextos reais, situados. Em geral, ela atua com um elenco de saberes que, em muitos casos, vai além da Linguística, estando na fronteira e no diálogo com diversos campos disciplinares (MOITA LOPES, 2006), como a Psicologia, a Análise de Discurso Crítica, a Pedagogia, entre outros, a depender do fenômeno investigado. Sua proposta é pensar outras maneiras de produzir conhecimento, partindo de uma visão crítica e política para compreender o mundo, a linguagem e os sujeitos das/nas práticas discursivas. O linguista aplicado, desse modo, empreende estudos de caráter interpretativista com o intuito de criar inteligibilidade sobre as questões que estuda (MOITA LOPES, 1994).

Trata-se, portanto, de uma área responsiva à vida, compromissada com questões socialmente relevantes. É um campo de estudos engajado e sintonizado com as questões que afetam os agentes sociais. Assim, este

trabalho, ao focalizar o objeto leitura na BNCC, que parametriza as práticas pedagógicas dos professores brasileiros, busca contribuir para o entendimento deste



Documento Normativo, mais especificamente, na compreensão da concepção de leitura que o orienta, pois, a depender das orientações teóricas propostas pela Base, as práticas de leitura poderão contribuir de forma significativa para a formação de leitores críticos e construtores de sentido, ou não.

A leitura como objeto de estudo na LA

Kleiman (2004) explica que os estudos sobre leitura em língua portuguesa, na LA, começaram a partir da segunda metade da década de 70 e podem ser divididos em duas grandes tendências: uma psicossocial e outra sócio-histórica. A primeira perspectiva de estudo sobre leitura tinha como orientação as ciências psicológicas (a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva). O leitor ocupava um papel central no ato de ler, pois o que interessava era o funcionamento cognitivo durante o ato de compreensão. Porém, mesmo tendo como foco a atuação do leitor na compreensão textual, havia uma continuidade da epistemologia que sustentava as pesquisas anteriores, as de base behaviorista (cognitivista), uma vez que a atenção ainda era voltada aos processos mentais/individuais do leitor.

De acordo com Kleiman (2004), o surgimento da Linguística Textual foi importante para os avanços das pesquisas sobre leitura na vertente psicossocial. Assim, a partir da década de 80, em virtude da influência dos estudos linguísticos e textuais, os pesquisadores se preocuparam em explicar aspectos da compreensão ou incompreensão dos sujeitos leitores em situações mais complexas, que “relacionavam a compreensão e a legibilidade textual à presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de textos vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade” (KLEIMAN, 2004, p. 14-15).

A virada epistemológica nas investigações sobre leitura se deu na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento³, que foram (e ainda são) utilizados como base teórica nas pesquisas em LA. Nesse cenário, Kleiman (2004) informa que diversas abordagens sócio-históricas

³ Nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014), o letramento é visto como “um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever” (SOARES, 2019, p.76, *italico original*).



começaram a se desenvolver nesse período. Dentre as duas mais influentes no território brasileiro estão: uma de inspiração francesa, a História Cultural da Leitura; e outra de inspiração anglo-saxônica influenciada por antropólogos ingleses e americanos. Esta última, amparada pela Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias de Enunciação e a Sociolinguística Interacional, começou a dominar o campo na Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2004).

A leitura como objeto de pesquisa, nessa nova perspectiva teórica, é vista como prática social específica de uma determinada comunidade; conseqüentemente, os modos de ler não podem ser separados dos contextos de ação dos sujeitos leitores, pois as diversas e múltiplas funções da leitura são dependentes dos contextos socioculturais desses sujeitos (KLEIMAN, 2004). Podemos dizer, então, que o interesse do pesquisador reside na investigação, situada, dos modos de ler de um determinado grupo social, bem como na identificação e problematização dos diversos significados atribuídos, por esses grupos, à escrita e à leitura em suas práticas sociais.

Em decorrência desse novo modo de estudar o objeto leitura - numa perspectiva sócio-histórica -, novos objetos (textos multissemióticos), eventos (leituras “ordinárias”; locais) e metodologias diversas (pesquisa ação; observação; entrevista) foram sendo incorporadas às pesquisas no campo da LA (KLEIMAN, 2004). Nesse contexto de mudança paradigmática nos estudos sobre leitura (e ensino de língua materna), houve, no Brasil, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que trouxeram em sua base teórica muito das atuais pesquisas dos estudos linguísticos, e que até hoje orientam as práticas pedagógicas dos professores. O Documento ancora-se numa concepção enunciativo-discursiva de linguagem, de orientação bakhtiniana, e teve como principal objetivo se tornar uma referência “para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p. 13).

Importante ressaltar que os PCN-LP criticaram veementemente as práticas pedagógicas tradicionais que, até aquele momento, se pautavam no ensino-aprendizagem da



gramática normativa, utilizando-se de fragmentos e frases descontextualizadas.

Desde os anos 90, portanto, a LA tem se envolvido nos debates curriculares, contribuindo com o desenvolvimento de propostas teóricas e metodológicas para o ensino de língua (gem) (TÍLIO, 2019). Nesse texto, assumimos a leitura como prática social, com base nos estudos do letramento (STREET, 2014) e na perspectiva dialógica de linguagem (VOLÓCHINOV, 2018), para qual os sentidos não existem a priori, mas são construídos na interação verbal entre sujeitos, ou seja, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

Concepções de leitura: confrontando práticas

Podemos elencar, basicamente, duas perspectivas teóricas acerca da leitura: uma monológica, e outra dialógica. Tais perspectivas têm implicações significativas na formação do leitor, pois suas bases epistemológicas são distintas, como abordaremos a seguir.

Na primeira concepção, denominada por Zanotto e Sugayama (2016) de leitura escolar dominante, o foco é dado ao texto enquanto objeto separado do leitor. isto é, o texto é visto como uma entidade autônoma na qual o leitor – sujeito passivo – deve extrair as mensagens depositadas pelo autor. Implícita a essa visão, encontramos uma noção de linguagem mecanicista e estruturalista, por isso, os conhecimentos do leitor, os aspectos sociais, culturais e políticos que atravessam a produção e a recepção discursiva são negligenciados. Embora essa concepção não tenha uma teoria científica que a sustente, observamos traços que a aproximam ao monologismo na ciência (MARKOVÁ, 1997), como, por exemplo, a distância entre sujeito e objeto/texto; verdades/sentidos únicas; neutralidade científica/texto isento de aspectos ideológicos; a voz de autoridade do pesquisador/autor do texto.

Dentro dessa visão reducionista do ato de ler, podemos enquadrar os modelos de processamento de informação – ascendente, descendente e interativo – surgidos na Psicologia Cognitiva, que buscava compreender como os sujeitos resolviam determinadas tarefas individualmente, como ler um texto ou solucionar um problema matemático (ZANOTTO, 2014). No modelo

ascendente, o foco está no material linguístico, que o leitor deve, vagarosa e cumulativamente, compreender. Ou seja, a leitura é linear e cuidadosa, pois o sentido está no texto (KATO, 1985).



Já no enfoque descendente, o texto é visto apenas como um input para o sujeito elaborar hipóteses com base em seu conhecimento prévio: o foco é o leitor e não o texto. Desse modo, temos um leitor que confia mais em seu repertório cultural do que nas informações efetivamente apresentadas no tecido textual. Por fim, no modelo interativo, conforme Kleiman (2007), o leitor utiliza, ao mesmo tempo, sua bagagem cultural para levantar hipóteses e o texto para confirmá-las ou descartá-las.

Embora tais modelos façam parte e sejam importantes no ato de ler, ainda apresentam suas limitações, tendo em vista que laçam luz somente às ações individuais do leitor, sem considerar a necessária interação com o autor ou outros leitores inseridos em determinada prática de letramento. Assim, considerados isoladamente, os processamentos ascendente, descendente e interativo não contribuem para a formação de leitores construtores de sentidos, antes, leitores passivos que apenas decodificam e identificam informações explicitadas no texto lido.

Para Coracini (2010), ao desenvolver atividades de leitura com base nessa orientação teórico-metodológica, o professor, na escola, contribui para o silenciamento dos alunos, e, ao mesmo tempo, é também silenciado pelos materiais didáticos – que apresentam uma única interpretação como legítima, desconsiderando as múltiplas vozes/leituras dos estudantes – e pelo sistema de ensino mais amplo, pois, na maioria das vezes, o educador acredita que as leituras propostas pelos manuais escolares são as únicas possibilidades interpretativas e, com isso, acaba desprezando sua própria voz/interpretação e as de seus alunos-leitores. Isso ocorre, segundo Ferrarezi Jr (2014), porque a escola brasileira, historicamente, tem silenciado⁴ alunos e professores.

4 Paulo Freire (2019), com a metáfora da “educação bancária”, apresenta as principais características da pedagogia tradicional/transmissivista, em que os educandos são vistos como meros recipientes e, inversamente, os educadores são aqueles que detêm o conhecimento e são responsáveis por realizar os depósitos, revelando, assim, uma



Diferentemente da abordagem monológica, pautada na leitura única, defendemos a leitura como prática social, ancorada, conseqüentemente, na concepção dialógica da língua (gem) proposta pelo Círculo de Bakhtin. Ao invés de tomarmos a língua como sistema autônomo e imune às ações dos sujeitos, concebemos a língua como um meio de interação social a partir do qual os sujeitos agem ativa e responsivamente, logo se trata de um fenômeno histórico-cultural-ideológico:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219, *itálico original*)

315

É relevante notar que a leitura como processo de construção de sentido não desconsidera as outras abordagens, isto é, a decodificação de significados e as hipóteses levantadas pelo sujeito no ato de ler. No entanto, pela natureza eminentemente dialógica da linguagem, o leitor se torna um agente, que dialoga com e responde a outros enunciados-sujeitos. O leitor ocupa, assim, uma posição ativa e reflexiva, já que o ato de compreender é sempre responsivo ativo (VOLÓCHINOV, 2018), uma vez que não se reduz ao reconhecimento do significado linguístico do texto, “mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 177-178). Em suma, a leitura numa visão dialógica e interacionista, se configura como um verdadeiro diálogo (nem sempre harmônico) entre eu-outro/s, que estão sempre respondendo a outros enunciados-textos que darão origem a outros atos responsivos.

É importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) apresentam uma concepção de leitura e de leitor coerente com a corrente bakhtiniana. Tal apontamento se faz necessário

dinâmica monológica que, conforme o autor brasileiro, concorre para a desumanização, subalternização e adaptação dos sujeitos aos discursos oficiais.

pelo fato de a BNCC (2017) dialogar epistemologicamente com os PCN-LP. A seguir, o trecho que revela essa concepção:



A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70, grifos nossos).

O engajamento ativo e responsivo do leitor, nessa perspectiva, é primordial, pois o sentido emerge do diálogo intersubjetivo, social e historicamente determinado. Assim, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011, p. 311, destaque do autor). Nessa abordagem dialógica e interacionista, não há apenas *uma* interpretação, visto que diferentes sentidos podem ser construídos na relação estabelecida entre leitor e autor mediados pelo texto. A seguir, apresentamos o enquadramento epistemológico-metodológico e, posteriormente, a análise do Documento Normativo selecionado, a BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (2017).

316

PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICA E METODOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL II

As pesquisas realizadas no campo da LA não buscam oferecer generalizações, mas investigar fenômenos de forma situada. Ou seja, é o qualitativo, o particular que nos interessa (MOITA LOPES, 1994). Esta investigação ancora-se no paradigma qualitativo-interpretativista (DE GRANDE, 2011) e, portanto, não compreende o ato de conhecer como atividade neutra e objetiva, como no paradigma positivista. Desse modo, o linguista aplicado não é um sujeito apartado da sociedade, nem ocupa uma posição passiva frente às problemáticas que envolvem a linguagem; é, ao contrário, um *agente ativo* (BORTONI-RICARDO, 2008),



comprometido ética e politicamente com os anseios dos sujeitos de linguagem.

Nesse sentido, não temos a pretensão de apresentar “a” leitura correta/única da BNCC (2017), mas *uma* interpretação possível a partir do campo da LA e das teorias sobre leitura discutidas anteriormente. Destarte, selecionamos a Análise Documental como técnica para este estudo, pois os documentos se constituem como uma “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45), como verificamos na análise seguinte.

Dessa forma, considerando que a BNCC foi publicada e implementada recentemente, esta investigação se torna relevante para que possamos conhecer melhor esse Documento Normativo que visa parametrizar e regular os currículos escolares brasileiros. Assim, para realizar nossa análise, selecionamos o *Eixo Leitura*, da seção 4.1.1- Língua Portuguesa, inserida na “área de linguagens”. Faremos, assim, um confronto entre as informações da BNCC e as teorias sobre leitura discutidas neste artigo.

317

A LEITURA NA BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na apresentação inicial da “Área de Linguagens”, a BNCC (2017) aponta para o fato de que as atividades humanas se concretizam nas práticas sociais, pela mediação de linguagens variadas, tais como:

verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63, grifos nossos).

Percebemos que a concepção de linguagem explicitada pela BNCC (2017) engloba as diferentes linguagens, inclusive a digital, e considera as linguagens como mediações para a realização das práticas humanas, isto é, como meio de interação social que envolve atitudes, conhecimentos, valores culturais, morais e posicionamentos éticos, indo além de mero instrumento de comunicação, pois, através da linguagem, os seres humanos agem uns sobre/com os outros no/com o mundo. A Base assume a concepção enunciativo-discursiva de



linguagem, concepção esta defendida anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), ou seja, o Documento Normativo busca dar continuidade teórica nas concepções presentes nos Parâmetros, por isso compreende a linguagem como forma de ação interindividual, orientada para finalidades específicas histórica, cultural e socialmente determinadas. Trata-se, a nosso ver, de um ponto positivo, uma vez que os professores da Educação Básica já possuem certa familiaridade com essa concepção de linguagem, isto é, não se trata de algo novo, mas, sim, de uma ampliação da proposta teórica já estudada nas formações continuadas oferecidas em serviço (na escola) e pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Dando sequência, na apresentação inicial do componente Língua Portuguesa, a BNCC afirma que o Documento está em consonância com outros documentos oficiais brasileiros produzidos nas últimas décadas, “buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século” (BRASIL, 2017, p. 67), sobretudo pelas mudanças trazidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). O Documento (2017, p. 63) informa que a “Área de Linguagem” é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. A finalidade, de acordo com o Documento, é:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 63, grifos nossos).

A BNCC (2017) busca caracterizar diferentes componentes curriculares sob o rótulo de “linguagem”, a fim de promover o desenvolvimento integral dos alunos por meio de diversas práticas de linguagem, ao dar continuidade ao trabalho que se inicia na Educação Infantil. Trata-se de uma proposta que visa a ampliação das capacidades de *expressão* artística, corporal e linguística, bem como dos conhecimentos que os educandos têm sobre essas linguagens. A nosso ver, tal proposição está ligada à concepção de língua/gem como expressão do



pensamento (KOCH; ELIAS, 2010) ou *subjetivismo individualista* (VOLÓCHINOV, 2018), pois não explicita a necessária interação entre os sujeitos, mas somente a ampliação das capacidades *expressivas* dos educandos para que possam emitir, transmitir informações/mensagens aos outros.

O Documento também concebe cada linguagem (componente curricular) de forma autônoma, ou seja, com *status* próprio, pois pretende que os estudantes percebam que cada linguagem possui suas especificidades, mas que fazem parte de um todo, e que essas linguagens não são estáticas, estão em contínua transformação, operada pelos próprios sujeitos:

O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2017, p. 63, grifos nossos).

319

Na sequência, a BNCC aponta para a necessidade de compreender crítica e reflexivamente os conhecimentos de cada componente curricular que faz parte da “área de linguagem”: “É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes [...]” (BRASIL, 2017, p. 64, grifos nossos). Para a área de linguagem, são elencadas seis (6) competências específicas que devem ser desenvolvidas nos alunos; contudo, por questão de espaço, e por não ser objetivo deste artigo, não as discutiremos aqui.

Na seção 4.1.1 Língua Portuguesa, revozeando os PCN-LP, a BNCC (2017, p. 67) assume o *texto* como centro do processo de ensino-aprendizagem, cuja concepção enunciativo-discursiva exige um trabalho contextualizado, ou seja, a necessária relação do texto com seus contextos de produção, circulação e recepção. Dessa forma, verificamos que o Documento orienta a produção de currículos e materiais didáticos que tenham como unidade de trabalho o *texto no contexto*, e não fragmentos, orações e/ou frases descontextualizadas, como ocorria no ensino tradicional, de cunho estruturalista e monológico veementemente criticado pelos PCN-LP (1998).



A BNCC (2017, p. 67) esclarece também que, além de propor um trabalho situado com os *textos*, considera as práticas de linguagem contemporâneas, isto é, aquelas relacionadas às TDIC, em diferentes esferas de atividade humana. O Documento afirma que compete ao componente Língua Portuguesa promover aos educandos experiências que “contribuam para a *ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens*” (BRASIL, 2017, p. 67-68, destaque nosso). Percebemos, então, que a Base busca articular os novos letramentos à sala de aula, isto é, o foco não será apenas a língua enquanto sistema de normas (padrão), mas as diferentes semioses que fazem parte das práticas sociais, contribuindo, assim, para a ampliação dos letramentos dos alunos e suas formas de participação nas diferentes práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e outras linguagens.

Na direção dos multiletramentos, o Documento também defende a diversidade cultural, sem, no entanto, buscar classificações reducionistas. A Base informa que é importante “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis”, contribuindo, pois, para a ampliação de bagagem e “uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 70). Vemos um avanço, pois, tradicionalmente, a escola tem trabalhado apenas com obras canônicas, ou seja, aquelas destinadas à classe socialmente privilegiada, marginalizando, com isso, outras formas de expressão, silenciando vozes menos visibilizadas. A Base (2017) avança também em relação aos PCN-LP (1998), na medida em que propõe um trabalho com gêneros digitais variados, por exemplo, *gifs* e *memes*, gêneros esses oriundos de ambientes informais (*facebook; instagram, whatsapp* entre outros), mas que fazem parte das práticas de linguagem das quais os alunos participam contemporaneamente e que a escola não deve abster-se.

Ao considerar a diversidade cultural como um aspecto a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, a Base (2017) instiga as discussões em torno do assunto no âmbito da Educação Básica, o que, a nosso ver, pode contribuir para a formação



cidadã e ética dos alunos. Nessa perspectiva, a escola precisa contemplar essas novas práticas de linguagem a partir de um posicionamento crítico, buscando promover um debate a respeito das exigências sociais ligadas a essas práticas. Além disso, a instituição escolar, ao reconhecer e trabalhar essas novas práticas languageiras, deverá “saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2017, p. 69).

Percebemos, assim, que o Documento está sintonizado com as demandas contemporâneas de uso da linguagem, buscando se aproximar das práticas dos educandos e, com isso, tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo. Na sequência, o Documento (2017) apresenta os eixos que integram a área de Língua Portuguesa, correspondentes às *práticas de linguagem*, coerentes, portanto, com a concepção interacionista de língua/gem assumida:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – , textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 71).

Além disso, revozeando discursos de outros documentos oficiais, a Base ressalta que as práticas de ensino não deverão ter o estudo de natureza teórica e metalinguística (da língua e/ou da literatura) como um fim em si mesmo, mas deverão “estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 71). Com isso, percebemos um movimento metodológico em que os conteúdos devem ser contextualizados, visando ampliar as capacidades de uso da língua e das linguagens, tanto na leitura como na produção, em diferentes contextos sociocomunicativos.

Dando sequência, o Documento define o Eixo leitura, que:

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de

procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71, grifos nossos).



Depreendemos, da definição supracitada, que a BNCC compreende as práticas de linguagem, a leitura, como *interação ativa do leitor/ouvinte/espectador* com os enunciados-textos verbais, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Tal definição alinha-se à concepção enunciativo-discursiva anunciada pelo Documento (2017), na qual os sujeitos são concebidos como agentes sociais, ativos e responsivos, que interagem, dialogam (concordam ou não, aceitam, refutam, polemizam etc) com outros sujeitos, por meio da palavra, que é um tipo de ponte lançada entre e apoiada nos sujeitos (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 205). O outro é sempre o referente para toda produção enunciativa; a alteridade é constitutiva do eu/outro. Desse modo, o Documento (2017) deixa evidente sua ligação com os postulados linguístico-filosóficos da vertente bakhtiniana, que acredita que é por meio da linguagem que os sujeitos se constituem, nos múltiplos espaços de interação verbal.

322

Dando prosseguimento, o Documento Normativo define sua concepção de leitura, que deve orientar a (re) elaboração de currículos, de materiais didáticos e as ações de formação continuada de professores em todo território nacional:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72, grifos nossos).

Verificamos, na concepção de leitura expressa, que a BNCC busca alargar o sentido de leitura, trazendo para a sala de aula outros modos de significação, como a foto, a pintura, o desenho, vídeos, enfim, para além do texto escrito. Embora o Documento busque alargar a concepção de leitura, muitos materiais didáticos já trabalham com outros gêneros discursivos para além da linguagem verbal escrita; ou seja, não se trata de uma novidade. Além disso, muitos



professores, desde a publicação dos PCN-LP (1998), têm abordado gêneros discursivos multimodais em suas práticas pedagógicas. Contudo, a definição de leitura dialoga com a perspectiva enunciativo-discursiva assumida, pois um enunciado não se resume apenas à materialidade linguística, mas envolve diferentes semioses que significam dentro de contextos sociais e culturais específicos.

Essa definição de leitura também está coerente com as novas formas de produção, circulação e recepção dos textos oferecidas pelos TDIC, denominados de multimodalidade ou multissemiótica, que exigem multiletramentos. Segundo Rojo, a multimodalidade ou multissemiótica diz respeito aos “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Ao que tudo indica, a Base propõe, sobretudo, a formação de leitores e produtores de textos desta natureza, tendo em vista que os alunos, frequentemente, se deparam com tais enunciados em suas práticas cotidianas e, portanto, precisam ter um posicionamento ativo, crítico e ético frente a esses discursos.

É possível inferir que a definição de leitura proposta pela BNCC está relacionada à leitura de forma mais geral, ou seja, não temos uma distinção entre leitura de textos literários e não-literários, o que exigirá do professor, dos produtores de materiais didático e dos formadores de professores, uma leitura crítica dessa proposta a fim de promover práticas e materiais didáticos que contribuam efetivamente para a formação de leitores dos diversos gêneros, das distintas esferas de atividade humana: literária, jornalística, publicitária, científica etc.

Na sequência, o Documento (2017, 72-74) expõe as dimensões de uso e reflexão das práticas de linguagens, no caso, da leitura, foco deste artigo. São sete (7) dimensões inter-relacionadas: i) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos; ii) dialogia e relação entre textos; iii) reconstrução da textualidade; iv) reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; v) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; vi) estratégias e procedimentos de leitura; e vii) adesão às práticas de leitura.



Por questão de espaço, selecionamos para nossa análise três das dimensões supracitadas, quais sejam: i) *reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana*; ii) *dialogia e relação entre texto*, e vi) *estratégias e procedimentos de leitura*.

A primeira dimensão, *reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos*, está de acordo com a concepção de leitura assumida pela Base, ou seja, a leitura como prática social, que considera as condições de produção e recepção de textos que pertencem aos mais variados gêneros, ligados às diversas esferas/campos de atividade humana. Percebemos que o aluno-leitor deverá reconstruir as condições de produção e recepção dos textos e refletir sobre elas. O ato de ler deverá ultrapassar a mera decodificação de significados, pois, para construir sentido, o leitor precisa, ativa e responsivamente (VOLOCHÍNOV, 2018), relacionar o texto ao contexto sócio-histórico. Desse modo, a leitura não deve ser vista como mera atividade mecânica e artificial de decodificação de palavras ou frases descontextualizadas; não deve ser concebida como ato unilateral e monológico, em que o texto é um objeto no qual o autor inscreve/deposita mensagens para um leitor que as recebe, passivamente.

Há, portanto, a necessidade de o estudante-leitor interagir com o autor mediado pelo texto, considerando as coerções sociais, culturais e ideológicas que atravessam a interação discursiva. O *dialogismo*, nesse caso, é constitutivo do ato de compreender o Outro/texto/enunciado, pois a palavra “é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). A BNCC (2017) pressupõe um posicionamento ativo e reflexivo da parte do aluno, uma vez que sugere habilidades mais amplas, analíticas e dialógicas para o ensino-aprendizagem da leitura, tais como:

relacionar o texto com suas condições de produção [...] e com os projetos de dizer [...];

analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade humana, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo [...];



refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0 [...];

fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais;

analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais [...] (BRASIL, 2017, p. 72-73, grifos nossos).

Desse modo, tais habilidades estão em consonância com a segunda concepção de leitura discutida anteriormente neste artigo, pautada na perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), que nos permite caracterizar a leitura como prática social de construção de sentidos, que deve ir além da extração/decodificação de signos linguísticos, pois se configura como um diálogo intersubjetivo entre sujeitos, leitor e autor via texto (KOCH; ELIAS, 2010; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

325

Entretanto, o Documento Normativo não apresenta orientações metodológicas para que o professor possa ter uma ideia de como desenvolver essas e outras habilidades nos alunos por meio das práticas de leitura. Evidentemente, não defendemos a ideia de um “receituário metodológico” capaz de funcionar nos diversos contextos educativos, mas seria interessante se a BNCC trouxesse algumas *sugestões metodológicas* para atingir o objetivo de formar leitores capazes de relacionar o texto ao seu contexto de produção, capazes de fazer *apreciações e valorações* estéticas, éticas, políticas e ideológicas na leitura dos diferentes gêneros discursivos, verbais e multimodais, presentes nas distintas esferas de atividade humana. Tais orientações (sugestões) poderiam ser (re) contextualizadas pelos docentes de acordo com sua realidade escolar/material, bem como a partir das expectativas e necessidades dos estudantes.

Considerando que a BNCC assume a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, as habilidades elencadas no item *Dialogia e relação entre texto*, também são relevantes para a formação de leitores ativo-responsivos e reflexivos, uma vez que *“identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos”* (BRASIL, 2017, p. 73, destaque nosso) é de suma importância para

que o aluno se posicione como sujeito nas práticas leitoras. Ou seja, perceber que os textos não são neutros, mas, ao contrário, são verdadeiros espaços de lutas ideológicas (VOLÓCHINOV, 2018), é primordial para a formação crítica dos alunos.



Assim, mesmo sem apresentar *sugestões metodológicas* para os professores, elaboradores de material didático e/ou formadores de professores, a BNCC sugere um trabalho voltado para uma leitura crítica dos textos, pois os enunciados são *elos na cadeia discursiva* (BAKHTIN, 2011), pertencem a contextos específicos e dialogam, discursiva e intertextualmente, com outros enunciados de forma explícita ou implícita, cabendo ao leitor recuperar esses outros textos e discursos que “*permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações*” (BRASIL, 2017, p. 73, destaque nosso).

O Documento (2017, p. 73) também sugere que o professor aborde a presença dos discursos *direto, indireto, indireto livre e citações nos textos*, a fim de que os alunos possam refletir sobre os diferentes efeitos de sentido que essas estratégias discursivas causam no leitor, já que os textos revelam o movimento ideológico do produtor e do contexto social, histórico e cultural de produção/recepção. No item IV, percebemos que as estratégias de leitura propostas pela BNCC têm como base a perspectiva da Psicologia Cognitiva, voltada para habilidades individuais do sujeito, mais especificamente, ao modelo de leitura interativo (KATO, 1985). Algumas habilidades indicadas são: “*estabelecer/considerar os objetivos de leitura; estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; localizar/recuperar informação; inferir ou deduzir informações implícitas*” (BRASIL, 2017, p. 74, itálico nosso).

Como podemos verificar, tais estratégias apontam para uma interação entre o leitor (com seus conhecimentos prévios, valores e crenças) e as informações fornecidas pelo texto. No entanto, essas estratégias parecem negligenciar a necessária interação que ocorre (ou deveria ocorrer) entre os sujeitos pela/na linguagem. Por exemplo, em que situações da vida real precisamos *localizar/recuperar informações*? Com que propósito? Em quais gêneros discursivos?; Por que e em quais circunstâncias sociais e comunicativas é importante



estabelecer/considerar objetivos de leitura?; Qual a finalidade de *inferir/deduzir informações implícitas*? Como se infere? As inferências e deduções são relevantes na leitura de todo e qualquer gênero?

Outras habilidades estão ligadas à compreensão global do texto pelo aluno: *“apreender os sentidos globais do texto; reconhecer/inferir o tema”* (BRASIL, 2017, p. 74, destaque nosso). Parece-nos que o processo de leitura subjacente a essas habilidades é o descendente em que o leitor lança hipóteses, confia mais em seus conhecimentos prévios e busca construir o sentido global, partindo da macroestrutura para microestrutura textual (KATO, 1985).

Tais estratégias e procedimentos são relevantes, porém, a nosso ver, o leitor ainda se restringe ao texto para validar ou rejeitar hipóteses levantadas antes e durante a leitura. Isto é, não há uma interação entre leitor/autor mediado pelo texto, mas apenas entre leitor (e seus conhecimentos prévios) e texto (guardador de informações). Embora percebamos que o leitor, no item supracitado, é visto como um sujeito ativo, a atividade de leitura, ainda, “se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido” (CORACINI, 2010, p. 15), desconsiderando os fatores situacionais, e a necessária interação entre os sujeitos situados sócio-histórica e culturalmente, para a construção de sentido.

As estratégias e procedimentos de leitura (item IV) propostos pela BNCC (2017) não apontam para o fato de que os sentidos são resultado da interação verbal travada entre sujeitos (leitor e autor, mediados pelo texto), em contextos culturais e sociais determinados. Com isso, ao que tudo indica, a leitura não é vista, nesse item, como um diálogo intersubjetivo, mas apenas como um processo interativo entre leitor e texto (CORACINI, 2010). Desse modo, parece haver uma mescla de concepções teóricas (dialógica e cognitivista), o que exigirá do professor, dos produtores de materiais didáticos e dos formadores de professores, uma reflexão crítica sobre esse Documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste artigo, atingido por meio de uma Análise Documental, foi identificar e analisar a concepção



de leitura proposta pela BNCC do Ensino Fundamental II (2017). Em primeiro lugar, a Base assume a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, de orientação bakhtiniana, dando continuidade às propostas anunciadas pelos PCN-LP (1998), que também partem dessa concepção. Como se trata de um Documento Normativo que busca parametrizar e homogeneizar o ensino e as produções de materiais didáticos, essa continuidade dos postulados teóricos já disseminados em processos de formação continuada se torna positiva, pois os educadores não precisarão começar do zero, mas, sim, aprofundar os conhecimentos que já possuem a respeito da perspectiva enunciativo-discursiva.

Vimos também que a BNCC (2017) aposta veementemente no trabalho com os gêneros discursivos multimodais ou multissemióticos, já que fazem parte das práticas de linguagem contemporâneas. Inclusive, este parece ser o aspecto mais inovador apresentado pelo Documento, que afirma buscar atualizar as discussões propostas em outros escritos oficiais (como os PCN-LP) com relação às práticas de linguagem oportunizadas pelas TDIC. Em relação à concepção de leitura anunciada pelo Documento Normativo (2017), podemos dizer que se trata de uma concepção mais geral de leitura, em que não há distinção entre a leitura de textos literários e não literários. A Base busca ampliar a noção de leitura, ao conceber a foto, a pintura, os filmes, os sons etc. também como textos, em consonância com a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Contudo, não se trata de uma novidade, pois os PCN-LP (1998) já apontavam para um trabalho com gêneros discursivos dessa natureza, para além do texto escrito.

O tratamento das práticas leitoras proposto pela BNCC (2017, 72-73) compreende o inter-relacionamento de uso e reflexão da linguagem. Assim, o Documento elenca diferentes habilidades para o *Eixo Leitura*, a partir das seguintes dimensões: reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e estratégias e procedimentos de leitura. Tais dimensões, relacionadas às habilidades, apontam para um trabalho mais



dinâmico e dialógico com a leitura, a fim de promover práticas em que os alunos-leitores possam refletir sobre o uso da linguagem em diferentes gêneros discursivos, articulados às diversas esferas de atividade humana. Este é também um ponto positivo do Documento, pois ressalta que as práticas de linguagem precisam ser contextualizadas, isto é, o trabalho pedagógico

deverá ter como base o *texto no contexto*; a linguagem em uso nas mais variadas esferas de atividade humana, tal como já propunham os PCN-LP, partindo da vertente bakhtiniana dos gêneros discursivos.

No entanto, as estratégias e procedimentos de leitura parecem estar pautados numa perspectiva cognitivista, que evidencia os modelos de processamento de informação denominados de ascendente, descendente e interativo (KATO, 1985; KLEIMAN, 2007), ligados aos aspectos cognitivos/individuais envolvidos no ato de ler, desconsiderando as coerções sociais, culturais, políticas e históricas do contexto de produção/recepção dos textos; além disso, as estratégias e procedimentos parecem não evidenciar o caráter interacional e dialógico constitutivo das práticas discursivas.

Ao propor um processo de leitura interativo (e não interacionista/dialógico) entre leitor/texto, a BNCC pode confundir professores, produtores de coleções didáticas e formadores de professores, exigindo-lhes uma fundamentação teórica consistente para efetivar um trabalho produtivo de formação de leitores dos mais variados gêneros discursivos. É preciso, pois, considerar as estratégias e procedimentos de leitura em seu aspecto social, ou seja, na interação verbal entre sujeitos, uma vez que a compreensão não é monológica, mas *dialógica* e sempre situada histórica e culturalmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo, Editora WWMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella. M. **O professor-pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, DF, MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de->

APONTAMENTOS SOBRE A
LEITURA NA BNCC: A
FORMAÇÃO...
Afluente, UFMA/CCEL, v.9, n.23,
p. 307-331, jan/jul de 2023
ISSN 2525-3441

[educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio. Acesso em 20/02/2021.](#)



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CORACINI, Maria. J. R. F. (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3ª ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010.

CUTY, Carlos R. J; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DE GRANDE, Paula. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, 2011.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2019.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 11ª Edição, Campinas, SP, Pontes, 2007.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 1ª edição brasileira, Martins Fontes Editora, São Paulo, 1985.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 1ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Coleções Ensaio. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro, E.P.U, 2020.

MARVOKÁ, Ivana. Language Epistemology of Dialogism. In: STAMENOV, Maxim (Ed). **Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness**. Amsterdam, John Benjamins, 1997.

MOITA LOPES, Luiz P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz. P. da. (Org). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v.10, n. 2, 1994.



ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 5. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno, 1. ed, São Paulo, Parábola Editorial, 2014.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M; AMORIM, Marcel A. de. (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP, Pontes Editora, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo, 2ª edição, Editora 34, 2018.

ZANOTTO, Mara S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, 2014.

ZANOTTO, Mara. S; SUGAYAMA, Ariane. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Signum**: Estudos da Linguagem, v. 19, n. 1, 2016.